

自主・自立を育むための就学後の教育のあり方

— プロジェクト型幼児教育法を基に —

兼 平 友 子*

How to educate after preschool education to foster self-reliance

— Based on the project-type early child education method —

Tomoko KANEHIRA*

Key words : プロジェクト型保育	project type childcare
スタートカリキュラム	start curriculum
合科的なカリキュラム	comprehensive curriculum
体験的・対話的授業	experiential/interactive lesson
教師の積極性	teacher's aggressiveness

1. はじめに

今回学習指導要領の改訂とともに、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂も行われ、平成30年度にはそれぞれの新しい要領、指針でスタートする。今回の特徴をみると、「幼児教育において育みたい資質・能力」として示された「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」⁽¹⁾という3つの柱が、小学校以降の各授業での「「何ができるようになるか」を明確化するための3つの柱「知識・技能」「思考力・判断力・表現等」「学びに向かう力・人間性等」」⁽²⁾につながっていくように示されたことがあげられる。このことから、保幼小の接続にあたって教育の一貫した学びがこれまでより重視されたことが分かる。

改訂にあたって初等中等教育の一貫した学びの充実のために、「小学校入学当初における生活科を中心とした「スタートカリキュラム」の充実」「幼小、小中、中高といった学校段階の円滑な接続や教科等横断的な学習の重視」⁽³⁾が重要事項の中にあげられたことも、幼児教育の子どもの育ちを

土台とした学びを連続的なものとして捉えるようになったあらわれと考える。未だ現在の幼児教育と小学校以降の教育では、教育方法、教育評価、教育環境などで違いがある。幼児期からのスムーズな接続が行われるためには、この点において両者の先生同士相互の理解が必要であり、小学校以降の授業においても体験・経験、遊び型の授業の導入、子どもと共につくる子ども主体の授業展開の工夫が求められてくるだろう。

そこで本研究では小学校スタートカリキュラムを参考に、小学校でのカリキュラムの捉え方、授業、教師のあり方について探っていきながら、子どもの自主・自律を育てるための教育のあり方について考えていく。特に今回は子どもの発達や学びに効果をもたらしているプロジェクト型幼児教育での教育法を基に小学校以降の教育の在り方を考えていく。

2. プロジェクト保育における教育的環境

「プロジェクト型の保育はまだ広くは行われていない。」⁽⁴⁾といわれているように、未だ多くは行われていないが少しずつ目を向けられてきている。それは角尾氏がいうように「「いずれも」「どの子にも」達成されるようにと考えられていたの

* 東北女子短期大学

が「幼児各自が獲得する技能・知識はそれぞれに異なるものである」⁽⁵⁾と考えられるようになってきたからであろう。プロジェクト型保育の保育者の意識は、「集団」から「個」へと重点意識が変化していきっている。それに伴いプロジェクト保育を行う上で保育者が最も大切にしていることは「子どもとの対話」である。

イタリアのレッジョ・エミリア保育では、子どもの遊んでいる間の子どものつぶやきや会話を大事にしており保育者もまたその会話の中で適切な問いをするよう心掛けています。子どもと対話することで今子どもの知りたいこと・子どものなぜ？を検討し解決に向けた環境設定や遊びの援助を行っていく。

オランダのピラミッド・メソッドでの保育は保育者は聞き上手になること、子どもの疑問・発見・不思議に耳を傾けることを大切に保育を行っている。また子どもの興味を掻き立てるよう、また子どもに選択の機会をたくさん与えられるような環境の工夫を行っている。また、子ども自身に「できる」という自信が持てるような良い環境作りを心掛けています。

どちらにもいえることは、保育者は子ども主体の保育を子どもと一緒に作り上げることを大事にしておき「育てる」保育から「育つ」保育へ⁽⁶⁾と保育者の意識も変わっている。角尾氏の行っているように、プロジェクト保育は保育者と子ども、子ども同士が協同的に力を合わせて学んでいく保育⁽⁷⁾といえる。そのためには「会話」が欠かせず、加えて子どもの細かな動き、しぐさの観察力も保育者には必要になる。真の子ども理解ができなくては子どもの思い（疑問・なぜ？・発見）に寄り添った助言や保育ができないからである。このことから、プロジェクト保育を行う中で保育者の人的環境としての役割が子どもの育ちに大きく影響する。

また、保育室も安心感が持てる空間にデザインされている。一斉に保育をするというよりは個々に重点をおいた環境作りになっている。例えば、子どもたちが自分で選んで遊びができるようにい

くつものコーナーに分かれていて、それぞれの遊びに没頭できるように子どもの背と同じくらいの高さのパーテーションでコーナーが区切られているのである。また、保育室の中央にはサークルといて子ども同士、子どもと保育者がお互いに顔が見合えるように座って一日の様子を話す場所が設けられている。「お互いに顔を見ながら話すことで緊張感から解放され」⁽⁸⁾落ち着いて過ごすことができる環境となっている。

このように自立へ向けた保育を行うためには、人的・物的環境において安心できる空間が必要であることと、保育者もまた子どもにとって安心できる存在であることで、真の子ども理解へとつながり、子どもが安心して自己発揮でき、やがてそれが自信へとつながっていくと考えられる。

3. 小学校スタートカリキュラム

幼児期の教育と小学校以降の教育との接続を意識したスタートカリキュラムについては、現行の学習指導要領（生活編）から記されるようになり、続いて2015年には文部科学省から「スタートカリキュラム スタートブック」⁽⁹⁾が出され具体的なカリキュラム編成の仕方が示されるようになった。これによると、スタートカリキュラムは新たなカリキュラムではなく、幼児期の間に培われてきた経験や幼児教育の考え方を生かして、緩やかに小学校教育へと繋いでいくためのカリキュラムである。体験的な要素の多い生活科は他教科との繋がりを持ちやすいことから生活科を中心としたスタートプログラムが作られるように示されている。入学して最初の1～2カ月余りの間このスタートプログラムを取り入れる。そうすることで子ども達にとっては慣れた環境からスタートでき、安心して学校生活を送ることができるので、これまで感じられていた幼児教育と小学校教育との「段差」の軽減となることが期待される。

スタートカリキュラムは小学校の時間の区切りや教科の区切りを緩めた形で設定されている。例えば、初めから45分間で一つの同じ授業を行う

のではなく、45分を2つか3つに分けて複数の科目を行う。これは子どもの集中力の持続を考えてのことであり、内容もこれまで保育所・幼稚園で行ってきたことのある歌・手遊び・ゲーム等の活動を取り入れて行っている。その他の科目時間も生活科を中心としたつながりを意識しながら行われている。

また環境も整備されるよう努めている。子どもの目線の高さの掲示物にすること、教室の正面はシンプルにすること、文字は少なくし視覚的に訴えるような掲示・板書にすること、次または今単元に興味の持てるような絵本、資料、図鑑、おもちゃを置く、教室の一角にはフロアマットが敷かれ、そこには絵本やおもちゃもありながら子どもが安心できる場所を確保する、などの工夫がなされているようである。

教師の間での意識の変化もみられている。小学校の教師は幼児期の教育についての理解をはかるよう研修会が設けられ、幼児教育の「遊びから学ぶ」「環境を通して学ぶ」ことの理解が全職員で理解されるようになってきたようである。また1年生の見方も「援助すべき」という捉え方から、「自立している、できる子ども」と捉えるように意識が変わった。

このようなスタートカリキュラムを取り入れることにより多くの学校ではスムーズに学校の生活に慣れていくことができている、と感じているようである。

4. 自主・自立につながる教育とは

これまで幼児教育での考え方と小学校でのスタートカリキュラムでの内容をみてきた。子どもの発達の連続性からみても、子ども主体を前提とした子どもの自立を考えた環境の工夫は小学校でも継続されるべきことである。中でも人的環境である教師の持つ役割は大きい。教師の内面的な子ども理解は子どもの自信になり、後に「わかる」授業づくりへとつながっていく。スタートカリキュラム実施にあたり教師間に幼児教育の理解が

されつつあることは、これからの学校教育での教育方法に変化をもたらす。教師が子ども理解に努め、子どもの目線に立ち、一人ひとりが安心して生活できるよう、そして自信が持てるよう幼児期の教育を基礎としたスタートカリキュラムは、一斉の到達を求めるというよりは個に焦点を当てた考えの基で作られていることが分かる。

スタートカリキュラムは小学校入学から間もない間のカリキュラムと定義されているが、この生活科を中心とした合科的な授業の方法は学校生活に慣れた後も全ての授業において意欲面、思考力、表現力等で効果をもたらすと考える。無藤氏が「教科横断型」授業には、体験的・対話的な学びと教師の意識を変える力が必要⁽¹⁰⁾と述べているように、全面的に子ども主体を意識した合科的な授業改革が求められている。それは今回の学習指導要領でも、幼児教育から継続して育まれることとなった育みたい資質・能力の3つの柱「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」が各教科の柱となって示され、授業の工夫・改善が求められるようになったことから分かる。

学力向上に向けて幼児期からの教育改革を行ったフィンランドでは、子どもの意欲・興味・疑問が学力につながるとして個々の意欲を掻き立てるための工夫に力を注いでいるようである。それが今回の「学びに向かう力」に相当する。

ここに子どもたちの学習における活動内容が3つの資質・能力のどの項目につながっていくのかを表にして現した。(表1)

		育成を目指す資質・能力「3つの柱」		
		知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
学 習 活 動	経験してきた活動			○
	体験(成功・失敗・創育・育てる等)	○	○	○
	表現(文・絵・身体等)	○	○	
	計算・数える	○	○	
	発表		○	○
	ディスカッション		○	○
	考える	○	○	
	感動		○	○
	興味		○	○
	疑問・関心		○	○
動	気付き	○	○	○
	試す	○	○	○
	調べる	○	○	○
	比較 社会性	○	○	○

【表1：学習活動と3つの資質能力とのつながり】

ここから、学びに向かう力・意欲を持てるような授業をするためには、子どもがそれまで経験・学習してきたことの活動を取り入れることや、体験的な活動、感動する体験、興味関心の持つような環境づくり、疑問をもつような発問・環境づくり、対話的な活動のいずれかがどの授業の中にも欠かせないこととなる。子どもの目線に立ちかえり意欲を掻き立てる創意工夫が子どもたちにとっての「わかる・できる」授業となる。そのためには、体験的・対話的・興味関心・疑問を中心とした学習方法にし、個々に目を向けた丁寧な指導を考えていかなければならない。子ども一人ひとりが「わかる・できる」を体験できることが自信へとになっていく。

また、「わかる」授業となるためには子どもの内面理解のための最善の環境設定が必要となる。木村氏のいうように、「子ども理解をするためには、子どもが心を開ける教師」⁽¹⁾ とならなければならない。それには、教師もプロジェクト型保育の保育者と同じように聞き上手になることが求められるだろう。子どもの言うこと（つぶやき）に耳を傾け、疑問・なぜ？に適切にアドバイスできる教師の存在が必要となる。そのためには、日頃からの子どもたちを適切に観察する眼が教師になくてはならず、「対話」も欠かせない。教師は授業の在り方を「教える」から「共に考える」考え方にシフトし、自分も一緒に楽しめ学ぼうとする意識のもと、子どものなぜ？を子ども自ら生む環境づくり、そして自分で解決できる環境づくりに努めなければならない。そのためにも、教師には子ども以上のものごとに関する興味関心、探究心等の積極性が求められる。

子どもの興味関心・疑問・発見・不思議から発する授業は幼児教育と同じ経験カリキュラムの考え方によるものである。経験カリキュラムの考え方からつくられた生活科や総合的な学習の時間などの授業がすべての科目の土台としてあり、そこから各教科が派生して関連付けられる関係が「教科横断型」のカリキュラムと捉えた方がイメージとしてはつくのかもしれない。授業の在り方、教

科の在り方が変わりつつある中で、教師には子どもが自信につなげていけるような活動・経験を多く取り入れた授業改善が求められる。そして、「自分是可以する」という自信が持てるよう、子どもが学んだことを自由に表現できる環境や自分の成果が見てとれる環境作りの工夫も同時にしていかなければならない。

5. おわりに

スタートプログラムを行うにあたって小学校側での幼児教育の理解が必要となったことは幼児教育がすべての教育の土台となっていることを示している。幼児期から小学校入学に当たっての段差は、経験カリキュラムから教科カリキュラムへと移行することへ生ずる段差だったのだろう。今回のカリキュラムの見直しはこの段差を軽減するものと思われる。幼児期の教育で大切にされている子ども主体の考え方は、小学校以降の教育においても変わることはない。このことをもっと意識して、教師は「教える」から「共に学ぶ」姿勢をもってこれからの授業づくりをしていかなければならないと思う。そのためには、好奇心・探求心にあふれ、積極的に物事にかかわっていこうとする教師の姿勢、カリキュラムにとらわれない柔軟な考え方が重要な役割を担う。

今回はプロジェクト型保育からスタートカリキュラムを中心に小学校のカリキュラム・授業の在り方を見てきたが、「教科横断型」の具体的なカリキュラムまではできなかった。これからの課題として、教科横断型のカリキュラムを各教科単元ごとに検討していきたい。

○註

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領』建帛社、2017年、2頁
- (2) 時事通信出版局編『平成29年3月告示 今日学校学習指導要領完全対応 新学習指導要領ハンドブック小学校編』株式会社時事通信出版局、2017年、13頁

- (3)同上書、8頁
- (4)角尾和子編著『プロジェクト型保育の実践研究 協同的学びを実現するために』北大路書房、2013年、2頁
- (5)同上書、2頁
- (6)同上書、58頁
- (7)同上書、142頁
- (8)ジェフ・フォン・カルク／辻井正共編著『小学校との連携 プロジェクト幼児教育法』株式会社オクターブ、2013年、26頁
- (9)文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター『スタートカリキュラムの編成の仕方・進め方が分かる スタートカリキュラム スタートブック～学びの芽生えから自覚的な学びへ～』2015年1月
- (10)小笠原喜一編集『総合教育技術 11月号』小学館、2017年、10－13頁
- (11)木村吉彦『生活科の理論と実践―「生きる力」をはぐくむ教育のあり方―』日本文教出版、2012年、115頁

○主要参考文献（註で取り上げたものを除く）

- ・時事通信出版局『小学校 新学習指導要領 新旧対照本』株式会社時事通信出版局、2017年
- ・二上昌基・木村吉彦著『スタートカリキュラムにおける「学習探検」の意義』上越教育大学教職大学院研究紀要 第2巻 2015年
- ・木村吉彦著『幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の教科特性とスタートカリキュラム』上越教育大学内附属小学校内高田教育研究会『教育創造 vol.169』
- ・福地伸著『小学校「スタートカリキュラム」の位置付けの批判的検討』早稲田大学教育学会紀要 第13号、2012年
- ・木村吉彦著『第1章 なぜ今「スタートカリキュラム」なのか―スタートカリキュラムと幼・保・小連携の理論―』『「スタートカリキュラム」のすべて～仙台市発信・幼小連携の新しい視点』（ぎょうせい、2010）
- ・藤谷貴代・橋本忠和『アプローチカリキュラムの現状と課題についての一考察：埼玉県草加市・大分県・神奈川県横浜市の先行事例の分析を通して』北海道教育大学紀要 教育科学編、67(2)、2017年
- ・佐伯胖著『幼児教育へのいざない』東京大学出版会、2006年
- ・佐伯胖著『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、2005年
- ・J.ヘンドリック編著 石垣恵美子・玉置哲淳監訳『レジジョ・エミリア 保育実践入門』北大路書房、2012年
- ・佐藤学監修、ワタリウム美術館編『驚くべき学びの世界―レジジョ・エミリアの幼児養育―』東京カレンダー株式会社
- ・ジェフ・フォン カルク著 辻井正訳『Pyramid The method ピラミッド教育法 未来の保育園・幼稚園』株式会社オクターブ、2007年
- ・島田教明・辻井正共編著『21世紀の保育モデル―オランダ・北欧 幼児教育に学ぶ―』株式会社オクターブ、2009年
- ・マルギッタ・ロックシュタイン著、小笠原道雄監訳『遊びが子どもを育てる―フレーベルの〈幼稚園〉と〈教育遊具〉―』福村出版社、2014年
- ・秋田喜代美監修、山邊昭則・多賀巖太郎編著『あらゆる学問は保育につながる―発達保育実践政策学の挑戦―』東京大学出版会、2016年
- ・辻井正著『アクティブ・ラーニング プロジェクト法～自ら考える生きる力の基礎を身につける～』株式会社オクターブ、2017年
- ・辻井正著『子どもの自尊と自律を育てる保育環境』株式会社オクターブ、2016年
- ・R.リチャート／M.チャーチ／K.モリソン著『子どもの思考が見える21のルーチン』北大路書房、2015年
- ・NAEYC（全米乳幼児教育協会）S.ブレでキャンプ＋C.コップル編『乳幼児の発達にふさわしい教育実践―21世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦―』東洋館出版社、2002年